

Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement

Paul Forcier

Membre du groupe de recherche-action
CPE/C-PERFORMA
Université de Sherbrooke

Enseigner exige une solide formation disciplinaire (théorique et technique). Cela ne suffit toutefois pas. Il faudrait que, dès leur entrée dans la « profession », les enseignants et les enseignantes acquièrent une formation rigoureuse en pédagogie qui pourrait graviter autour de quatre pôles : la relation professeur-étudiant, la gestion de la classe, la didactique et la vie institutionnelle. À un moment où l'ordre collégial est remis en question de toutes parts et où des défis nouveaux attendent ceux qui œuvrent comme enseignants et enseignantes, nul doute que la problématique de la formation initiale en pédagogie mérite d'être remise sur la table.

Aux yeux de plusieurs, dans le seul fait d'écrire sur la formation pédagogique des maîtres, dans le geste lui-même, il y a quelque chose d'indécent, d'obscène, quelque chose de subversif, une espèce de faute sociale qui consiste à laisser sous-entendre qu'il ne suffit pas d'« être » pour être professeur, que la compétence requise pour enseigner n'est pas le seul fait d'une « vocation » inscrite dans le bagage génétique d'un certain nombre d'élus ou, en tout cas, qu'il ne suffit pas d'avoir été à l'école, même longtemps, pour être un professeur compétent.

Quand il s'agit de formation pédagogique des maîtres du collégial, c'est à chaque mot, à chaque virgule qu'une grenade peut éclater, au moment même où en toute bonne foi on croyait poser le pied sur un terrain en apparence complètement nettoyé de tout ce que les anciennes guerres avaient pu laisser d'obus mal désamorçés ! Historiquement, il s'agit là d'un terrain miné. : qu'on se rappelle les luttes relatives à l'application du *Règlement numéro 4* aux enseignants du collégial et les options prises alors*. Socialement, la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement supérieur apparaît comme un luxe, voire quelque chose de tout à fait inutile sinon même nuisible. Le temps n'est d'ailleurs pas très loin où des enseignants du collégial eux-mêmes avaient peine à cacher un certain sourire de compassion, sinon de mépris, face à leurs collègues qui croyaient devoir suivre des activités de perfectionnement en pédagogie.

* Il fut décidé que le *Règlement numéro 4*, qui faisait obligation aux professeurs d'être détenteurs d'un permis d'enseignement, ne s'appliquerait pas aux professeurs du collégial.

■ La formation pédagogique des maîtres du collégial : luxe ou nécessité ?

Les raisons alléguées pour considérer la formation pédagogique des maîtres du collégial comme un luxe sont évidemment de tous ordres et proviennent de lieux très diversifiés, étant bien entendu que, lorsqu'il s'agit d'enseignement, chacun a droit de parole pourvu qu'il soit allé à l'école. Derrière tous ces « arguments » dont plusieurs sont loin d'une rationalité au-dessus de tout soupçon, se profile un modèle du professeur et de l'enseignement collégial ; modèle dont il faut bien dire d'ailleurs qu'il n'est pas complètement sans ressemblances avec la réalité telle que nous la connaissons et dont il faut bien dire aussi qu'il n'est pas totalement déformant par rapport à la conception que l'on se fait couramment de ce que devrait être un « bon » professeur au collégial.

Selon ce modèle que je serais porté à caractériser d'unidimensionnel, *le professeur* de l'enseignement supérieur est celui qui a acquis la maîtrise d'une discipline ou d'une technique et *l'enseignement* à ce niveau ne demande rien de plus que de pouvoir transmettre à d'autres un savoir qu'on possède déjà. Si, pour enseigner, il suffit purement et simplement de connaître sa matière et de la livrer, point n'est alors besoin d'une autre formation que celle par laquelle on acquiert ce savoir disciplinaire. Comme l'écrit Antoine Prost, c'est une telle conception de l'enseignement qui permet à « des hommes par ailleurs intelligents [d'affirmer] sérieusement : " Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire " ou encore : " Quand le niveau de connaissances est suffisant, le problème de relations ne se pose pas " ¹ ».

Pour tout dire, réduire la formation professionnelle des maîtres à l'acquisition d'une compétence disciplinaire et considérer comme inutile une formation proprement pédagogique, c'est tout simplement entretenir le mythe selon lequel pour enseigner, il suffit de parler (donc, d'avoir quelque chose à dire et de n'être pas muet) ; c'est tout simplement perpétuer l'image de l'école comme étant d'abord et avant tout le lieu de l'enseignement (et non d'abord et avant tout le lieu de l'apprentissage) ; c'est aussi dévaloriser le métier d'enseignant en refusant de lui reconnaître ce qu'il a de spécifique comme médiation à construire et à réinventer au jour le jour pour que chaque élève accède réellement au savoir que le professeur lui présente.

Bref, considérer comme un luxe la formation proprement pédagogique des professeurs du collégial c'est, selon moi, comme affirmer qu'il suffit de pouvoir tenir un boyau d'arrosage et d'en diriger le jet d'eau vers un feu pour être déclaré pompier compétent ! Ce qui ne veut d'ailleurs pas dire qu'il faille nécessairement être un pompier compétent et formé pour, occasionnellement, éteindre un feu..., ni d'ailleurs être un professeur compétent pour faire, occasionnellement, une bonne conférence.

Prôner comme je le fais ici une nécessaire formation pédagogique des enseignants du collégial,

○ c'est vouloir cette formation pédagogique *en plus*. Il ne s'agit donc aucunement de vouloir substituer cette formation à celle que je considère comme requise et indispensable, à toutes fins utiles comme un préalable absolu quand on parle de formation professionnelle des maîtres du collégial : la formation dans la « matière », dans la discipline à enseigner ;

○ c'est être convaincu que la profession enseignante, **quel que soit le niveau où elle s'exerce**, requiert un certain nombre de compétences spécifiques (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être), lesquelles ne sont pas héréditaires – pas toutes du moins et pas chez tous – mais peuvent être acquises et ont intérêt à l'être par ceux et celles qui exercent cette profession ;

○ c'est faire le pari qu'une véritable formation pédagogique n'entrave en rien le « talent naturel » et que, bien au contraire, elle peut permettre à ce talent de mieux s'exercer chez ceux et celles qui le possèdent tout en suppléant à son absence – partiellement du moins – chez les autres. En somme, c'est affirmer bien haut que s'il se trouve des mauvais professeurs qui ont des « degrés avancés » en pédagogie, *ce n'est pas à cause de cela* qu'ils sont mauvais et s'ils se trouvent d'excellents professeurs dont on dit qu'ils n'ont jamais étudié en pédagogie (ce qui serait à vérifier il va sans dire), *ce n'est pas à cause de cela* qu'ils sont excellents !

○ enfin, ce n'est pas nier que c'est toujours un peu sur le tas qu'on apprend son métier ; ce n'est pas non plus affirmer qu'une formation préalable, même longue parfois, est une garantie absolue de compétence dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. C'est toutefois affirmer qu'aucune profession, et surtout pas une profession dont l'enjeu principal est la qualité des citoyens et des citoyennes de la société de demain, n'a le droit de faire reposer uniquement sur le « cheminement personnel » et la « bonne volonté » de ses membres l'acquisition de compétences qui les rendront aptes à exercer leur profession de façon gratifiante pour eux-mêmes et véritablement efficace pour ceux et celles à qui ils offrent leurs services.

■ Pourquoi une formation pédagogique des maîtres du collégial ?

Disons tout de suite – et c'est là une autre prise de position idéologique – pourquoi cette formation, dont je disais précédemment qu'elle devrait être *en plus*, devrait être prioritairement pédagogique (plutôt que, par exemple, psychologique, sociologique ou statistique). Bien qu'elle semble *a priori* évidente, une telle affirmation ne l'est pourtant pas. En effet, il y a derrière elle une *conception de l'école* comme étant prioritairement un lieu d'étude, un lieu d'instruction et une *conception du professeur* comme étant d'abord et avant tout un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage (et non un animateur socio-culturel, ou un thérapeute, ou un psychologue, ou un comédien, ou que sais-je d'autre..., aussi nobles et respectables que soient par ailleurs ces autres métiers). Double vision des choses dont il va sans dire qu'elle ne fait pas nécessairement l'unanimité ni chez ceux et celles qui pensent l'école québécoise, ni chez ceux et celles qui y envoient leur progéniture, ni d'ailleurs chez ceux et celles qui y œuvrent à différents niveaux et à différents titres.

Plusieurs motifs pourraient sans doute être mis de l'avant pour justifier la ré-ouverture du débat sur la formation pédagogique des maîtres de l'ordre collégial. Même si tel n'est pas ici l'objet de mon propos, il ne me paraît pas inutile de souligner rapidement les deux suivants.

Premier motif : le renouvellement de l'effectif enseignant du collégial. L'observation pure et simple permet d'affirmer sans crainte de se tromper que d'ici dix à quinze ans, à une vague de retraites correspondra une vague de nouvelles entrées dans la profession. N'est-ce pas déjà le moment de se demander quelles exigences professionnelles on aura à l'égard de ces nouveaux enseignants et ce qui sera mis en place pour se préparer à assurer une relève dont tout laisse croire qu'on exigera davantage que précédemment qu'elle rende des comptes à la société dont elle sera mandataire ?

Deuxième motif : les nouveaux défis auxquels auront à faire face ces enseignants de la « deuxième génération du collégial ». Je n'en mentionnerai ici que deux. Les jeunes qui ont aujourd'hui entre 0 et 5 ans et qui seront au cégep au début du troisième millénaire seront les produits de l'ordinateur alors que leurs enseignants seront ceux de la télévision. Le défi me paraît ici pour le moins aussi grand à surmonter que celui qu'ont dû surmonter des maîtres formés par l'écrit s'adressant à des jeunes formés par l'image (au fait, l'avons-nous véritablement surmonté ce défi ?).

Autre défi de taille : l'hétérogénéité sans précédent – et dont on commence seulement à l'heure qu'il est à se faire une idée – de la composition des groupes d'élèves auxquels ces enseignants auront à faire face. Sans doute, diront certains, n'y a-t-il rien de nouveau ; dès qu'il y a un groupe, il y a forcément hétérogénéité et c'est là une des éternelles difficultés de l'enseignement. Je crois pourtant que l'hétérogénéité culturelle engendrée par la présence dans une même salle de cours d'élèves de nationalités différentes – et ceci non de façon exceptionnelle et sans que disparaissent ou soient amoindries bien au contraire les autres différences déjà existantes entre élèves – posera des problèmes pédagogiques majeurs dont actuellement on ne fait que commencer à pressentir l'ampleur.

■ Quelle formation pédagogique ?

Je n'entends pas préciser ici et de façon exhaustive les objets et les contenus d'un éventuel programme de formation pédagogique des maîtres du collégial. Le domaine est tellement vaste que des choix seront à faire. Il ne s'agit pas et il ne devra jamais s'agir de vouloir « couvrir » une matière ou des contenus dont chacun, selon ses allégeances culturelles propres, pourrait bien considérer qu'ils doivent absolument faire partie du corpus de connaissances de tout professeur bien formé et compétent.

J'esquisserai ici quelques grandes orientations qui, selon moi, devraient constituer la trame de fond d'un éventuel programme de formation pédagogique initiale en enseignement collégial, dans une perspective de formation fondamentale, c'est-à-dire dans la perspective d'une formation pédagogique visant prioritairement à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base du métier d'enseignant et d'enseignante au collégial. Cette formation initiale devrait déboucher sur un processus de perfectionnement continu qui viendra, progressivement et en temps et lieu, combler des lacunes, enrichir des acquis de base et, possiblement, permettre à chacun et à chacune de trouver sa propre voie d'exercice de la profession tout en étant fidèle aux assises de sa formation initiale.

Cette formation pédagogique, je la verrais bien graviter autour des quatre pôles suivants : celui de la relation professeur-étudiant, celui de la gestion de la classe, celui de la didactique et enfin celui que je nommerai, faute de mieux, le pôle de l'appropriation institutionnelle.

La relation professeur-étudiant

Enseigner c'est, foncièrement, établir un rapport humain. Dans l'effort qui est fait actuellement pour contrer l'individualisme et le cloisonnement dans l'enseignement collégial, il ne faut pas oublier cette dimension incontournable dont je ne crois pas qu'elle sera moins importante en l'an 2 000 qu'elle ne l'est maintenant ou qu'elle ne l'était du temps de Socrate ou d'Alain. Comme le Conseil supérieur de l'éducation l'écrivait dans son avis paru en 1990 (et il faut avouer que c'est assez nouveau de le voir dit et écrit dans un document public) : « Au palier de l'enseignement supérieur, comme aux autres paliers d'ailleurs, la dimension relationnelle est importante et ne constitue en rien un caprice d'étudiant² ».

Je crois qu'il est important que dès son entrée dans le métier, le jeune enseignant et la jeune enseignante soient initiés à cette dimension dont ils auront par la suite assez peu de chance de parler parce qu'il s'agit là d'un sujet tabou, relativement du moins ; d'une réalité qui, néanmoins, constituera pour eux le pain quotidien de leur tâche, sera la source de leurs déboires mais aussi de leur motivation dans l'exercice de leur métier.

Loin d'être simple relation à une discipline, à un savoir organisé et maîtrisé par soi, l'enseignement est relation à des êtres humains. Sans réduire l'enseignement à cette seule dimension, force est bien de reconnaître comme le font Hamon et Rotman après bien d'autres auteurs que « Tout maître exerce un métier de la communication dans lequel la relation au groupe tient une place considérable, presque 'anormale' ; dans la plupart des activités, les problèmes relationnels et émotionnels sont en position seconde par rapport à l'accomplissement de la tâche, dont ils colorent

positivement ou négativement la progression. Pour le maître, la relation est un élément central, à la limite une condition nécessaire de l'activité principale, qui est d'enseigner. Que quelque chose se détraque, il n'enseigne pas moins, il n'enseigne plus rien³ ».

Il y a sans doute à ce propos une dimension importante et peu menaçante qui consisterait à développer chez un nouveau professeur le réflexe d'aller recueillir, là où elles se trouvent, les informations de base qui lui permettraient de savoir à qui il s'adresse et ce serait déjà énorme de réussir à créer cette préoccupation dans l'ensemble d'un collège ; il y a également cette connaissance du jeune adulte, à caractère objectif, que la psychologie et la sociologie entre autres peuvent contribuer à assurer.

Il y a aussi et peut-être surtout ce rapport presque intimiste avec un groupe, dont la porte de classe fermée est le symbole sans équivoque, ainsi que ces rapports qualifiés d'informels mais qui, qu'on le veuille ou non, ne peuvent demeurer à l'état de pure relation fonctionnelle, et cela malgré tous les efforts que le professeur peut faire pour tenter de maintenir cette relation sur un plan strictement professionnel. Je ne peux m'empêcher ici de citer quelques lignes d'un texte de M. Paul Inchauspé : « C'est un métier épuisant [l'enseignement, il va sans dire] parce qu'il impose des relations personnelles intenses, des enjeux personnels importants et risqués. Et cette réalité ne doit pas être niée : elle recèle trop de pièges que la lucidité, plus que la dénégation, peut permettre d'éviter⁴ ».

Tout professeur d'expérience avouera qu'il se serait bien passé de confidences embarrassantes qu'il n'avait en rien suscitées et qu'il a traitées selon l'inspiration du moment et sa bonne volonté. Nul n'est à l'abri de telles sollicitations car le propre d'un collège est de mettre des adultes en présence de jeunes. Mieux vaudrait, me semble-t-il, ne pas laisser au hasard et à l'unique bonne volonté des uns et des autres ce qui poursuivra un professeur tout au long de sa carrière : le type de relation qu'il aura réussi à créer avec ses élèves.

Au-delà de ce que d'aucuns pourraient bien appeler des « cas d'espèce », l'exercice quotidien de l'enseignement, l'essentiel de l'acte d'enseignement devrions-nous dire, demeurera sans aucun doute cette « exposition quotidienne » au cours de laquelle un individu se livre en pâture à une trentaine de jeunes qui ont besoin, pour acquérir leur autonomie, de quelqu'un qui sache à la fois les inspirer et les guider, les contraindre et leur résister. Si l'on songe à l'hétérogénéité sans précédent des élèves auxquels tout professeur a déjà et aura de plus en plus semble-t-il à faire face, tout laisse croire que les enseignantes et les enseignants de demain auront davantage besoin d'apprendre à différencier leurs façons même d'entrer en relation avec les élèves s'ils veulent réussir à gérer sagement les groupes qui leur seront confiés.

La gestion de la classe

Encore ici, l'objet de travail est quasi illimité, si l'on veut essayer de l'enrichir d'un corpus cohérent de contenus pertinents. Toutefois, l'essentiel étant encore une fois non pas de cerner des contenus mais des orientations de fond, il me semblerait pouvoir réduire à assez peu de choses l'axe selon lequel une telle formation pourrait être acquise.

J'ai souvent dit aux professeurs, en boutade il va sans dire..., qu'ils travaillaient trop dans la salle de cours et pas assez à l'extérieur. J'ai d'ailleurs toujours été frappé de constater combien il était rare de sentir dans les salles de cours d'un collège ce fourmillement que, me semble-t-il, on retrouve si fréquemment dans les salles d'une école primaire. D'accord, les élèves n'ont pas le même âge ; d'accord, les objets d'études sont plus complexes (encore qu'on « bémoliserait » cette assertion si l'on tenait compte en même temps du sujet et de l'objet). D'accord donc avec toutes les autres objections qu'on peut faire, sauf avec celle qui prétend que, lorsqu'on est « grand », il suffit d'entendre parler quelqu'un, d'être assis bien sagement pour apprendre et comprendre.

Dans *Éloge des pédagogues*, Antoine Prost écrit que « le meilleur maître n'est ni le plus savant ni celui qui travaille le plus : c'est celui qui fait le mieux travailler ses élèves, de la façon la plus intelligente, la plus stimulante et la plus efficace, pas nécessairement la plus lourde et la plus rébarbative⁵ ». Voilà..., on ne peut mieux dire ! J'ajouterais même qu'il y a là une orientation de fond qui n'est pas chose courante dans nos collèges à l'heure qu'il est.

Savoir organiser et gérer une classe, ce devrait d'abord et avant tout être capable d'organiser, de gérer et de suivre le travail des élèves, leurs études. Cela paraît évident et pourtant, trop souvent tout se passe comme si 80 p. cent des cours étaient consacrés à des discours et des démonstrations du professeur et 20 p. cent à des exercices « sur le bord de la piscine » et qu'on espérait qu'au terme du cours l'élève soit un maître nageur... Personne n'admettrait qu'on puisse former un nageur, un pianiste ou un technicien compétent sans le mettre continuellement dans l'occasion prochaine et la nécessité de « faire lui-même ». Je sais qu'il faut bien se garder d'assimiler un cours de sociologie, de mathématiques, de littérature ou de philosophie par exemple à un cours de natation ou à un cours visant la maîtrise d'une technique quelconque. Je sais aussi toutefois que savoir véritablement, c'est savoir faire. Autant que je sache, contempler béatement le professeur qui tient un discours cohérent ou qui fait des analyses et des synthèses à l'emporte-pièce n'a rien en soi qui rende quiconque capable de construire lui-même un discours cohérent ou de faire des analyses et des synthèses. Ce qui ne veut pas dire, faut-il le rappeler, que le professeur doit s'abstenir de tenir un discours qui soit cohérent...

Je crois que, dans la perspective d'une école centrée davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, sur le « eux apprennent-ils ? » que sur le « moi j'enseigne » – même s'il faut bien se garder de ne pas en faire deux réalités exclusives l'une de l'autre, voire contradictoires –, dans une école donc où l'on concevrait l'enseignement non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'apprentissage, il y aurait lieu de fournir aux nouveaux professeurs une formation qui soit axée prioritairement sur l'organisation, la gestion et le suivi du travail des élèves et donc de leur apprentissage. Cela suppose une formation ayant des visées didactiques. C'est là, à mon avis, le troisième pôle à privilégier dans la perspective d'une formation fondamentale en pédagogie.

La didactique

Parler de formation initiale en didactique, ce n'est pas vouloir former des didacticiens chevronnés mais bien, dès le départ dans le métier, centrer le nouveau professeur sur le « comment » faire apprendre sa discipline. J'ose encore une fois répéter qu'à mon point de vue la maîtrise aussi grande que possible d'un champ

disciplinaire devra toujours constituer la formation professionnelle de base de l'enseignant ; il s'agit là, on ne le dira jamais assez, d'un préalable essentiel à un enseignement supérieur de qualité. Toutefois, il ne suffit pas d'être savant pour être professeur (et ceci même au collégial et même à l'université). Qui n'a pas entendu des élèves se plaindre d'un professeur qu'ils déclarent par ailleurs très « compétent », ajoutant aussitôt qu'il « n'a pas le tour de faire passer sa matière » ? Voilà, nous sommes là au cœur même de la question didactique : comment faire pour qu'un savoir savant (en perpétuelle construction) devienne un savoir « enseignable » (une discipline « scolaire »), puis un savoir « enseigné » pour finalement devenir un savoir appris (celui de l'élève), c'est-à-dire reconstruit par lui et pour lui, digéré, assimilé et intégré à ses savoirs précédents ?

La question est de taille, à telle enseigne qu'on est enclin à l'escamoter, à l'ensevelir sous d'autres questions, importantes sans aucun doute mais dont les réponses risquent de demeurer des cataplasmes tant et aussi longtemps qu'on n'a pas répondu de façon claire à la question de fond que pose la didactique : quelle médiation doit être mise en œuvre pour que le savoir du professeur devienne celui de l'élève ? Je crois quant à moi que la planification de l'enseignement, l'évaluation (formative et sommative), le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de même que le choix des contenus à enseigner et à faire apprendre sont d'abord et avant tout des opérations de l'ordre de la didactique puisqu'elles constituent des aspects interreliés de cette mystérieuse médiation par laquelle l'élève est en mesure de développer une relation personnelle avec chacun des savoirs qui lui est proposé.

Amener un professeur à réfléchir sur la didactique de sa discipline, c'est l'amener à s'interroger sur la façon dont il l'a lui-même apprise, c'est lui faire porter un regard critique – mais non *a priori* réprobateur – sur la façon dont ses maîtres l'ont conduit à ce savoir ; c'est aussi lui fournir l'occasion de remettre en question le réflexe spontané qui porte à croire que la façon dont il a lui-même appris a valeur universelle et donc qu'elle peut être répétée à l'infini ; c'est l'amener à préciser les concepts essentiels de sa discipline et leur agencement ; c'est aussi l'amener à faire des choix à l'intérieur de ces concepts en fonction du niveau où se trouvent ses élèves ; c'est l'amener à clarifier selon quel ordre il est préférable de les enseigner car, comme l'écrit encore Antoine Prost : « La pertinence de cet ordre et de ces concepts n'est pas affaire de technique pédagogique, et il ne suffit pas qu'une manière d'expliquer soit efficace pour qu'elle devienne légitime ; il faut encore qu'elle soit scientifiquement fondée, pour ne pas entraîner par la suite des méprises plus radicales⁶ ».

Aux limites de l'épistémologie et de la psychologie, la didactique devrait à mon avis occuper une place privilégiée dans ce que l'on pourrait considérer comme la porte d'entrée dans la profession enseignante. En effet, ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation a cru bon de l'écrire : « Plus que la multiplicité des connaissances à communiquer [...], c'est le degré de compréhension de l'objet, la capacité d'organiser les informations ainsi que la maîtrise d'une démarche qui mène à l'intégration des connaissances disciplinaires et à leur application à des situations nouvelles qu'il importe de développer chez l'étudiant. Or, cela relève d'une compétence didactique chez l'enseignant⁷ ». Cette compétence didactique, perfectible par la suite évidemment, je crois qu'elle devrait être visée dès l'entrée du professeur dans le métier.

Formation pédagogique donc axée sur la relation professeur-étudiant, sur la gestion de la classe, sur la didactique et, finalement, sur la participation à la vie pédagogique de l'établissement.

L'apprise institutionnel

Depuis le rapport Grégoire, c'est devenu presque un lieu commun de parler de la solitude du professeur, de l'absence généralisée d'un véritable sentiment d'appartenance chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial. Même s'il n'est pas facile de diagnostiquer les causes (d'ailleurs multiples et inextricablement interreliées) non plus que la gravité réelle du malaise, il semblerait bien que ce sentiment de solitude dépasse celui, d'ordre ontologique, relié au fait d'être une « personne » de même que celui, d'ordre professionnel, relié au fait d'exercer un métier qui se joue « à guichet fermé »...

Sans qu'une place démesurée soit accordée à cet aspect, il me semble cependant que toutes et tous y gagneraient à ce que dès leur entrée dans la profession les nouveaux enseignants apprennent de façon claire où se situera leur action quotidienne dans l'ensemble de l'institution collégiale (combien d'enseignants actuels ont tout juste lu le Règlement sur le régime pédagogique du collégial ?) ainsi que dans l'établissement qui procède à leur engagement.

Je crois personnellement que l'obstacle majeur – en tout cas l'un des obstacles importants – à l'implantation dans les collèges de ce qu'on appelle aujourd'hui l'approche-programme, c'est l'espèce de mépris larvé qui s'est instauré, entre les secteurs d'enseignement sans doute (pré-universitaire vs technique), mais aussi, plus souvent qu'autrement, entre les disciplines d'un même secteur. Ce mépris, j'ai constaté qu'il reposait foncièrement sur une ignorance profonde, souventes fois sœur de la suffisance et de la prétention. Je dois bien avouer, à ma courte honte, que c'est principalement en occupant un poste à la direction des Services pédagogiques pendant plusieurs années, que j'ai pu saisir à fond ce qu'il y avait d'enseignement véritable et de formation « fondamentale » dans des domaines qui, aux yeux de la chapelle départementale à laquelle j'appartenais, m'apparaissaient comme relevant davantage de l'occupationnel que d'un véritable enseignement.

La question est de savoir si les professeurs qui prendront progressivement la relève trouveront, dès le début de leur carrière, l'assistance compétente qui, en même temps qu'elle les convaincra que discuter de son enseignement n'est « nullement abdiquer ses responsabilités entre les mains d'un collectif⁸ », les rendra aptes à prendre leur place dans l'organisation. Il faut prévoir que les collèges accorderont, à juste titre selon moi, une place importante au décloisonnement des disciplines en vue de fournir aux élèves une formation cohérente, intégrée et se manifestant dans l'acquisition de compétences disciplinaires et transdisciplinaires qui soit le résultat d'une concertation entre intervenants plutôt que celui d'un heureux hasard.

CONCLUSION

La formation initiale en pédagogie des enseignantes et des enseignants du collégial, pour une foule de raisons, a été jusqu'à maintenant laissée au bon vouloir de chacun et de chacune, au fur et à mesure que son expérience faisait naître des besoins ou des intérêts. Le réseau collégial jouit depuis bientôt vingt ans d'un

programme de perfectionnement en pédagogie (le CPE/C-PERFORMA) qui, pour plusieurs, il ne faut pas se le cacher, a joué, plutôt bien que mal d'ailleurs, le rôle d'un programme de formation initiale au métier d'enseignant. La présence active de ce programme n'est sans doute pas étrangère non plus à l'effervescence pédagogique que connaissent la plupart des collèges du Québec et qu'on s'accorde généralement à leur reconnaître.

Sans aucunement minimiser, bien au contraire, le rôle incontestable joué par ce programme dans les collèges qui y participent (quarante-six à l'heure actuelle, dont une vingtaine depuis dix ans et plus), spécialement comme source d'amélioration de la qualité de l'enseignement et comme moteur indiscutable de renouvellement de la pédagogie sous ses multiples facettes, il m'apparaît qu'un pas important reste encore à franchir : celui de tirer parti de l'expérience acquise pour procéder à la mise sur pied d'un programme de formation initiale en pédagogie, destiné obligatoirement à tout professeur nouvellement embauché dans la profession.

Un tel programme – dont j'ai peine à croire que la nécessité n'apparaîtra pas d'ici une dizaine d'années – pourrait posséder notamment les cinq caractéristiques suivantes :

- être un programme bien enraciné dans le milieu réel ; ce qui n'exclut d'ailleurs pas que certaines activités rassemblent des gens de collèges différents ni qu'un certain nombre d'activités se tiennent ailleurs qu'au collège même ;
- être un programme s'adressant à des nouveaux enseignants qui, pendant leurs deux premières années de travail, auraient une charge allégée d'enseignement, supervisé et « réfléchi » dans le cadre de leur programme de formation ;
- être un programme qui saura utiliser au maximum les ressources humaines professionnelles que constituent les enseignantes et les enseignants d'expérience ;
- être un programme visant à fournir les assises théoriques et pratiques jugées fondamentales pour un enseignement de niveau collégial, notamment en ce qui touche l'apprentissage et la didactique ;
- être un programme culminant dans une démarche personnelle et collective de perfectionnement continu.

Beaucoup d'autres dimensions restent encore en suspens : doit-il s'agir d'une formation reconnue à des fins de classification et donc, dans l'état actuel des choses, d'une formation assumée par une université, comme le sont les programmes PERFORMA ? Avons-nous, dans les collèges, toutes les ressources compétentes pour mener à terme une telle formation ? L'État rendra-t-il disponibles les ressources financières requises pour l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation d'un tel programme ? etc.

Une chose me paraît absolument certaine : sous prétexte que l'enseignement est un art, il ne faut pas en faire une espèce de « ligue nationale d'improvisation » dont on compte bien qu'il en sortira occasionnellement quelque chose d'intéressant ! L'enseignement est un art, oui ; mais comme tout art il comporte des dimensions qui s'apprennent, par l'étude et par l'exercice. Refuser

d'admettre cela, c'est alimenter le mythe d'ailleurs encore bien vivant selon lequel c'est par accident qu'on devient professeur, que n'importe qui peut connaître cet « accident ». C'est aussi perpétuer l'autre mythe tout aussi coriace que l'enseignement est affaire de vocation et que personne ne peut rien à cela, que personne ne peut rien pour quiconque s'est aventuré sur une voie pour laquelle il n'était pas fait.

Au moment où les cégeps vivent, difficilement parfois mais de façon irréversible, une mutation en profondeur, je crois nécessaire de mettre de l'avant la nécessité d'une formation pédagogique de base en enseignement collégial car, comme l'a encore écrit A. Prost : « C'est dans les classes que se joue [et continuera à se jouer] l'essentiel et, en dernière analyse, seuls ceux qui sont dans les classes peuvent trouver des solutions aux difficultés actuelles⁹ ». Encore faudra-t-il avoir fait en sorte que ceux et celles qui se retrouveront dans les salles de cours soient le mieux armés possible pour « faire face à la musique » ; encore faut-il que socialement nous admettions que la professionnalisation de l'enseignement collégial passe par une véritable formation pédagogique de ceux et de celles qui l'exercent ; encore faut-il admettre – j'emprunte ici la formule à l'avis du Conseil des collèges sur *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial*¹⁰ – que la formation des maîtres du collégial, tout comme leur perfectionnement d'ailleurs, « est tout autre chose qu'un luxe ou un bénéfice marginal ». ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. PROST, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 185.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 7.
3. HAMON, Hervé et Patrick ROTMAN, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, coll. Points actuels, n° A76, p. 183.
4. INCHAUSPÉ, Paul, « Enseigner au cégep », dans *Philosopher*, n° 10, 1990-1991, p. 41.
5. PROST, Antoine, *op. cit.*, p. 21.
6. *Ibid.*, p. 177.
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p. 26.
8. PROST, Antoine, *op. cit.*, p. 101.
9. *Ibid.*, p. 11.
10. CONSEIL DES COLLÈGES, *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, p. 1.